

FILOSOFICKÁ FAKULTA UNIVERZITY KARLOVY
KATEDRA PEDAGOGIKY

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE
Rozvojetvorné možnosti školního učení

The possibilities of progress in school learning process

Laura Parisi
4. ročník
bakalářské studium

Vedoucí práce: PhDr. Hana Krykorková, CSc.

Akademický rok 2009/2010

Praha

Poděkování:

Ráda bych poděkovala své vedoucí práce PhDr. Haně Krykorkové, CSc. za trpělivost a cenné rady a připomínky k této práci.

Prohlášení autora o původnosti práce

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a že jsem uvedla všechny použité prameny a literaturu.

V Praze

Datum:

Podpis:

1 Obsah

1	Obsah.....	4
2	Úvod.....	6
3	Školní učení.....	7
3.1	Teoretická východiska školního učení.....	8
4	Současný trend při řešení problematiky školního rozvoje.....	11
5	Klíčové kompetence	13
5.1	Klíčová kompetence k učení.....	15
5.2	Ostatní klíčové kompetence.....	21
6	Konkrétní možnosti rozvoje.....	22
6.1	Znaky rozvojetvoného prostředí R. Fishera.....	22
6.1.1	Kladení otázek.....	22
6.1.2	Plánování.....	26
6.1.3	Diskutování.....	27
6.1.4	Mentální mapování.....	28
6.1.4.1	Struktura vyučování podle J.S. Brunera.....	29
6.1.5	Podpora a rozvoj tvořivosti.....	31
6.1.5.1	Definice tvořivosti.....	31
6.1.5.2	Divergentní a konvergentní myšlení.....	32
6.1.5.3	Tvořivost a inteligence.....	32
6.1.5.4	Tvořivé vyučování.....	34
6.1.6	Kooperativní učení.....	35
6.1.7	Individuální vedení.....	35

6.1.8	Sebehodnocení.....	37
6.2	Znaky rozvojetvoného prostředí Z. Heluse.....	40
6.2.1	Učební autoregulace.....	40
6.2.2	Využívání kooperativních scénářů.....	41
6.2.3	Využití otázek a odpovědí.....	41
6.2.4	Práce s učebním textem.....	42
6.2.5	Desatero zásad pro efektivní studium.....	42
7	Závěr	44
8	Seznam použité literatury.....	46
9	Přílohy.....	49

2 ÚVOD

Hlavním tématem této práce jsou možnosti, jak rozvíjet školní učení. Průběh učení při běžném vyučování ve školách je nutno zefektivnit, aby bylo možné dosáhnout všech cílů tak, jak si je vytyčil Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.¹

Rámcový vzdělávací program s sebou přináší kromě mnoha kladů i některé problémy, které by měli učitelé zohlednit ve svém pojetí výuky a vzdělání jako takového. Často si nevědí rady, jak některé části zakomponovat do samotné výuky, a proto je vědomě vypustí, aby si nemuseli komplikovat život. Žáci jsou tak ochuzeni o potenciál, který s sebou Rámcový vzdělávací program přináší.

První kapitola se orientuje na školní učení, jeho vymezení podle V. Kuliče a teoretická východiska, kterými jsou teorie J. Piageta, J.S. Brunera a L.S. Vygotského.

Další kapitola se zabývá současným trendem, jak řešit problematiku školního rozvoje prostřednictvím kurikulárních změn a apelaci na celoživotní vzdělávání a učení.

Ve třetí kapitole vysvětlím klíčové kompetence – co jsou, jaké jsou a proč jsou významné.

Následující podkapitola pak představí konkrétní klíčovou kompetenci – kompetenci k učení, která by měla být podle mého mínění cílem rozvoje školního učení. Každá dílčí část této kompetence by mohla být tématem samostatné práce, proto se stručně podíváme na případné možnosti, jak si tuto kompetenci vysvětlit. Druhá podkapitola této části pak stručně poukáže na fakt, že klíčová kompetence k učení zastřešuje a stmeluje ostatní klíčové kompetence.

V poslední kapitole pak popíši konkrétní možnosti rozvoje školního učení, respektive znaky rozvojetvorného prostředí tak, jak je ve svých publikacích popisují dva autoři - zahraniční autor Robert Fisher a český profesor Zdeněk Helus. V rámci této kapitoly také uvidíme, kde se tyto dva autoři shodují.

1 *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2004. 113 s.

3 ŠKOLNÍ UČENÍ

Učení je klíčovou činností v průběhu celého života člověka. V literatuře se dočteme mnoho definic, co je to učení. Já jsem pro potřebu této práce vybrala definici profesora Zdeňka Heluse: „Učením označujeme činnosti, kterými jedinec získává, rozšiřuje a prohlubuje své poznatky o světě, osvojuje si nové dovednosti a postupy, mění své chování i vlastnosti, rozvíjí a kultivuje svou osobnost; učení probíhá na základě zhodnocování a využívání průběhu i výsledků činností předcházejících – tedy na základě zkušenosti.“²

Na základě výše uvedené definice víme, co je to učení. Školní učení tuto definici zařazuje do školního kontextu. Školní učení nebo také učení v situacích pedagogického typu či učení ve školním kontextu jsou synonymní označení pro učení, které má své specifické charakteristiky: „učení směřující k určitému cíli, učení záměrně organizované a promyšleně řízené, učení, jehož smysl si žák uvědomuje.“³

Jednou z charakteristik školního učení je, že si žák uvědomuje jeho smysl⁴. Aby učení bylo smysluplné je třeba, aby se vyznačovalo těmito charakteristikami:

- Aktivnost učení: požadavek na aktivitu žáka samotného. I dle mého názoru je velmi důležité, aby se žák aktivně zapojoval do procesu učení – bude se tak cítit důležitý a prospěšný – to ho k učení motivuje. Navíc aktivita podporuje myšlení – pokud je žák pasivní a jen přijímá informace od učitele, nemusí nad ničím přemýšlet. Někdy se může stát, že si žák zapisuje, aniž by věděl, co píše. Aktivitu u žáků můžeme probudit například kladením otázek.
- Konstruktivnost učení: na základě vlastních experimentů si člověk tvoří své teorie o světě. Informace, které se ve škole dozvídá, se tak zařazují do jeho systému poznatků, které už zná. Novou informaci si aktivně zpracuje a zařadí do svého systému poznatků, který se tak obohatí.

2 HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha : Portál, 2004. 228 s. ISBN 80-7178-888-0. s. 57-58

3 KRYKORKOVÁ, Hana, et al. *Metakognice a autoregulace - jedna z možností rozvoje učební kompetence žáků*. Praha : FF UK, 2008. 160 s. ISBN 80-7178-888-0. s.5

4 Problematika smysluplného učení v kapitole Učení ve školním kontextu zpracoval Jiří Mareš v publikaci: ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

- Kumulativnost učení: v průběhu učební činnosti by si žáci měli poznatky nabalovat a propojovat. Každý poznatek je součástí nějaké souvislosti, kterou žák musí najít a tak se jeho poznatky kumulují.
- Autoregulativnost učení: žák by se měl umět sám rozhodovat, jakým způsobem bude dál v učení pokračovat – je třeba, aby si svou činnost uměl dobře naplánovat, provést ji a nakonec ji zreflektovat – zhodnotit, zda postupoval správně a efektivně.
- Zacílenost učení: učení musí směřovat k nějakému cíli, který si vytyčí buď sám žák, učitel, škola nebo celá společnost (také jedna z charakteristik školního učení). Tento cíl může být velmi konkrétní (naučit se vyjmenovaná slova) nebo obecný (naučit se učit).
- Situovanost učení: učení probíhá v závislosti na prostředí, ve kterém žák žije a učí se, na situacích, ve kterých se ocitá.
- Individuální odlišnosti učení: učení má různé výsledky u různých žáků, je třeba vnímat individuální odlišnosti jednotlivých žáků jako jsou jejich vlohy, sociokulturní prostředí apod.

3.1 Teoretická východiska školního učení

Dnešní pojetí školního učení se opírá hlavně o kognitivní přístup, na němž je založena kognitivní psychologie,⁵ která byla východiskem pro konstruktivismus. Mezi teorie učení kognitivní psychologie patří teorie vývojových stádií Jeana Piageta, práce Lva Semjonoviče Vygotského – interaktivně-interiorizační vývoj poznávání a zóna nejbližšího vývoje a instrumentální konceptualismus Jeroma Seymoura Brunera.

Piagetova teorie kognitivních stádií⁶

Podle Piageta se myšlenkové operace vytvářejí ve čtyřech etapách.

- První období se nazývá senzomotorické a trvá od narození do dvou let. V této fázi se rozvíjí motorika a její koordinace (uchopování, pouštění, přivinutí se atd.) a smyslové vstupy jako jsou hledění, naslouchání nebo pozorování. Toto stadium završuje zážitek trvalosti objektu (objekt existuje, i když ho dítě nevidí) a mentální reprezentace (dítě o objektu hovoří, i když ho nemá právě k dispozici – uchovává objekt v mysli

5 ŠVEC, V.: *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*, Brno: PedF MU, 1998, s.22

6 HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha : Portál, 2004. 228 s. ISBN 80-7178-888-0.

ve spojení s jeho označením)

- Druhé období trvá od dvou do sedmi let a je nazýváno předoperačním stadiem. Mentální reprezentace se plně rozvíjí díky řečovým schopnostem dítěte. Slova pomáhají dítěti pojmenovávat objekty, což přispívá k symbolizaci – dítě přemýšlí o objektech, rozumí příběhům
- Třetí etapa konkrétních operací probíhá od sedmi do dvanácti let a je charakteristická tím, že dítě již umí operovat s objekty v realitě i v mysli – dokáže konzervovat velikost nebo množství, i když se stále ujišťuje, že tomu tak je – tomu se říká reverzibilní operace (díky nim se dítě naučí sčítat a odečítat)
- Čtvrtou fází je fáze formálních operací. Nastupuje mezi jedenáctým a dvanáctým rokem. Při formálním myšlení se děti naučí zformulovat hypotézu, aniž by potřebovaly aktuální zkušenost. Dokáží operovat s abstrakty.

Interaktivně-interiorizační vývoj poznávání a zóna nejbližšího vývoje L.S. Vygotského⁷

Vývoj poznání se opírá o vyšší psychické funkce: myšlení, paměť a vůle k poznání dospět. Vygotskij říká, že tyto psychické funkce původně existovaly jako vztahy mezi lidmi. Psychické funkce se z nich staly až následně interiorizací (zvnitřněním) do psychiky dítěte. Okolí dítěte má pak za úkol rozvíjet interakce a komunikace, které interiorizaci pomohou.

Teorie zóny nejbližšího vývoje je založena na předpokladu, že pro vývoj dítěte má význam ověřovat si, co dítě dokáže za pomoci druhého – tím je navozována budoucí zdatnost.

Instrumentální konceptualismus Jeroma Seymoura Brunera⁸

Brunerova teorie staví na teorii operantního podmiňování B.F. Skinnera, která říká, že učení probíhá ve třech fázích – první je podnět (S = stimulus), druhá fáze je chování (B = behavior) a konečně třetí posílení (R = reinforcement), které může být buď pozitivní či negativní. Pokud je zpevnění pozitivní, je vyšší pravděpodobnost, že žák bude reagovat tímž chováním. Negativní zpevnění tuto pravděpodobnost snižuje.

Bruner zdůrazňuje důležitost druhé fáze – chování. Říká, že chování není pouze reakce na stimul, která je ovlivněna zpevněním. Je to činnost, která obsahuje tři děje:

7 HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha : Portál, 2004. 228 s. ISBN 80-7178-888-0. s.54

8 FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 1997. 383s. ISBN 80-7178-063-4.

- získání informace,
- transformaci této informace – kóduje a třídí informace podle tříd, které již zná, tento proces se rozvíjí s věkem a zkušenostmi,
- ověřování přiměřenosti této transformace.

Zároveň poukazuje na skutečnost, že stimul může každý jedinec vnímat podle svého – individuálním způsobem (Skinner vnímá stimul jako více či méně objektivní událost). Podnět se tak stává osobní záležitostí, kterou si jedinec interpretuje a transformuje vlastním způsobem.

Konstruktivismus

Směr v pedagogice konstruktivismus poukazuje na fakt, že žák, který přichází do školy se učit, není tabula rasa a má již základ poznatků. Pro učitele je tak důležité, aby zjistil, co již žák zná a na tomto zjištění dále stavěl. Nové poznatky dále konstruuje a přitom se opírá o to, co již zná. Předmět učení se pak asimiluje do různých schémat, která jsou novými vědomostmi modifikována.

Dnešní školní praxe se vyznačuje tím, že většina školní výuky probíhá transmisivně⁹ – žák nic neví, učitel předává žákům hotové poznatky, kterým ani nemusí rozumět, hlavní je jejich reprodukce učiteli, chybí samostatná činnost, vlastní názory. Tak se často stává, že žáci jdou do školy „přežít“ několik hodin výuky, kde musí poslušně sedět, raději se nezapojuvat (projevení vlastního názoru nebo nesouhlasu se u učitele může někdy jevit jako drzost) a posléze poznatky reprodukovat tak, aby byl učitel spokojen a žák tak dostal dobrou známku.

Aby mohly být všechny cíle Rámcového vzdělávacího programu splněny je nutností, aby se škola ve své podstatě proměnila na školu konstruktivní, jejímiž principy (opět podle Tonnuciho) jsou:

1. Dítě ví a přichází do školy, aby přemýšlelo nad svými poznatky, aby je organizovalo, prohloubilo, obohatilo a rozvinulo – a to ve skupině;
2. Učitel zajišťuje, aby každý žák mohl dosáhnout co nejvyšší možné úrovně (kognitivní, sociální, operační) za účasti a přispění všech; inteligence je určitá oblast, která se modifikuje a obohacuje restrukturováním.

9 TONUCCI, Francesco. *Vyučovat nebo naučit*. Praha : Pedagogická fakulta UK, 1994. 64 s.

4 SOUČASNÝ TREND PŘI ŘEŠENÍ PROBLEMATIKY ŠKOLNÍHO ROZVOJE

Dnešní doba klade na člověka velmi vysoké nároky hlavně kvůli tomu, aby obstál ve vysoké konkurenci ve společnosti. Škola, která už dávno není hlavní studnicí informací, by se měla těmto nárokům přizpůsobit. Cílem evropských školských systémů je připravit mladé lidi na to, aby se dovedli úspěšně vyrovnat s nároky, které na ně klade společnost založená na informacích, a zároveň dokázali maximálně využívat příležitosti, jež jim tato společnost nabízí.¹⁰

Pozornost se proto obrací hlavně na tak zvané průřezové kompetence, které mají vybavit žáka všeobecnými dovednostmi, které jsou mu prospěšné nejen při učení ve škole, ale také v celoživotním kontextu – tyto kompetence by měly být univerzálně použitelné.

Celoživotní učení je podle Mezinárodní komise¹¹ UNESCO postaveno na čtyřech pilířích, na které reagují klíčové kompetence v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Tyto čtyři pilíře jsou:

- Učit se poznávat = Učit se učit – celoživotní učení má být proces, který zahrnuje soubor všech vzdělávacích aktivit od předškolního vzdělávání¹². Ve chvíli, kdy dokončíme školu (ať základní, střední či vysokou) a jsme vypuštěni na trh práce, je nutné, abychom byli vybaveni dovednostmi, jak se sami nadále vzdělávat, abychom byli schopni se uplatnit, zdokonalovat své vědomosti, které využijeme nejen ve své práci. Z tohoto pilíře se vyvinula klíčová kompetence k učení.
- Učit se jednat – učit se jednat v různých podmínkách, za různých situací a umět se s těmito situacemi vyrovnávat a pracovat v týmech. Tomuto pilíři odpovídá klíčová kompetence k řešení problémů.
- Učit se žít společně – člověk je bytost společenská, proto je důležité, aby dokázal respektovat ostatní na základě jejich pochopení a předcházení nebo účinným řešením

10 *Klíčové kompetence : vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání*. Brussels : Eurydice, 2002. 152 s., s. 3

11 *České vzdělávání a Evropa*. Praha : Sdružení pro vzdělávací politiku, 1999. 86 s. ISBN 80-211-0307-8. s.50

12 VETEŠKA, Jaroslav, TURECKIOVÁ, Michaela. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha : Grada, 2008. 159 s. ISBN 978-80-247-1770-8 s.13

konfliktů. Tomuto pilíři odpovídá klíčová kompetence sociální a personální a klíčová kompetence občanská.

- Učit se být – učit se celkově rozvíjet sebe sama, celou svou osobnost a potenciál.

Kurikulární změny způsobily změny v pojetí školního učení – kladou teď větší důraz na to jak se učit a poznávat. Změnou prošly i učební předměty, které tak kladou velké nároky na myšlení žáků. Vyučování se tak stává hlavně procvičováním právě všeobecných kompetencí skrze učební předměty.

Klíčové kompetence prošly od 70. let 20. století¹³ velkým vývojem od oblastí zaměřených na profesní vzdělávání a rekvalifikaci až po jejich dnešní zařazení do kurikulárních dokumentů, které vstupují do běžné praxe škol.

¹³ VETEŠKA, Jaroslav, TURECKIOVÁ, Michaela. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. 159 s. ISBN 978-80-247-1770-8

5 KLÍČOVÉ KOMPETENCE

Co tyto klíčové kompetence vlastně jsou? „Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“¹⁴ Z toho vyplývá fakt, že si škola klade za cíl nejenom vybavit své žáky předmětovými vědomostmi a dovednostmi, ale také vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami, které poté může využít nejen ve škole, ale i v mimoškolním životě, v profesní kariéře, v mezilidských vztazích, v průběhu celého života. Je potřeba si uvědomit, že tyto kompetence by měli samovolně prostupovat vyučováním, ne na úkor předmětů, které se ve škole běžně vyučují nebo pro ně vytvářet. Nemůžeme žáky naučit efektivně řešit problémy bez toho, aniž bychom jim předkládali problémy k řešení, konkrétní situace, ve kterých se mohou pro určité řešení rozhodnout, ani bez konkrétních znalostí, podle kterých mohou situaci nebo určitý problém posoudit. Je také potřeba upozornit na to, že cíle, které si Rámcový vzdělávací program vymezuje, jsou ideálním stavem – ne každý je schopen si plně osvojit všechny jednotlivé cíle v plné míře. To závisí na individualitě každého žáka – někteří se budou těžko „účinně zapojovat do diskuze, obhajovat svůj názor a vhodně argumentovat“¹⁵ například kvůli jejich introverzi.

Klíčových kompetencí v základním vzdělávání je celkově šest a měli by se navzájem prolínat. Do těchto kompetencí patří: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní. Tyto kompetence byly vybrány a pojaty tak, aby žáci, kteří projdou základním vzděláním a osvojí si kompetence na takovou úroveň, na jakou jsou schopni, byli připraveni na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti.

Cílem klíčových kompetencí, potažmo Rámcového vzdělávacího programu je pak

- „umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení,
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů,
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci,
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých,

14 *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2004. 113 s., s.6

15 Tamtéž str.7

- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a plnili své povinnosti,
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě,
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný,
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi,
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.¹⁶

Je na každé škole, a v zásadě na každém učiteli, jakou formou zařadí tyto kompetence do své výuky. Existuje mnoho prostředků, metod a forem výuky, jak žáky vybavit všemi kompetencemi v rámci vyučování. Jednou z možností jsou například průřezová témata, která jsou povinnou součástí základního vzdělávání. Tato témata prostupují klasickými předměty, umožňují propojování vzdělávacích obsahů různých oborů v jejich společných tématech.

Je ovšem samozřejmé, že sám učitel musí být těmito kompetencemi vybaven a vědět, jak je co nejúčinněji předat dál. Žák nemůže efektivně rozvíjet kompetenci komunikativní, pokud mu ve vyučování není dán prostor komunikovat. Dle mého názoru by se při vzdělávání učitelů mělo dbát nejen na jejich oborovou připravenost, ale také na to, zda a jak jsou těmito kompetencemi vybaveni.

¹⁶ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2004. 113 s., s.4-5

5.1 Klíčová kompetence k učení

V dnešní škole se klade důraz spíše na to, co se učí, než na to jak. Vzhledem k rychlému vývoji zdrojů informací se musí proměnit způsob práce ve škole. Škola už dávno není jediným zdrojem informací, proto je nutné žáky vybavit dovednostmi, jak s těmito informacemi manipulovat. Škola by také měla být východiskem pro další vzdělávání.

„Na konci základního vzdělávání žák:

1. vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení,
2. vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě,
3. operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy,
4. samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti,
5. poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich“¹⁷

V následujících podkapitolách se podíváme na jednotlivé dílčí cíle klíčové kompetence k učení.

¹⁷ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2004. 113s. Str. 6

Ad 1

Aby učitel dosáhl prvního dílčího cíle kompetence k učení, je třeba, aby svým žákům pomohl tyto vhodné způsoby, metody a strategie pro efektivní učení najít, a posléze jim i dát prostor pro to, aby tyto způsoby, metody a strategie mohli použít.

Žák nemá v klasickém vyučování moc možností, jak se na něm podílet, tudíž nemá ani moc možností, jak se podílet na hledání vlastních způsobů, metod a strategií pro efektivní učení. Záměrně uvádím vlastních – každý žák je individuální jednotka se svými vlastními potřebami a zároveň svými vlastními pochody, co se týče učení. Nemusí moc myslet na průběh učení – chce se po něm, aby se soustředilo, pracovalo a u práce setrvalo. Touto problematikou se zabývá Jiří Mareš ve své publikaci *Styly učení žáků a studentů*.¹⁸ Poukazuje na fakt, že náš školský systém jako celek ignoruje individuální styly učení. Je samozřejmé, že nelze při frontální výuce vyhovět všem žákům s různými učitelskými styly. Na nižším stupni základní školy, kdy se vytváří vztah ke škole, by se rozhodně měli učitelé zaměřit na rozpoznání těchto učebních stylů a naučit žáky, jak s nimi pracovat.

Učitel by měl být s učebními styly jednotlivých žáků obeznámen a alespoň v nějaké míře je při vyučování zohledňovat. To, že se nějaký žák při vyučování houpe na židli, nemusí nutně znamenat, že ho výklad nebaví. Naopak je možné, že se snaží si co nejvíce zapamatovat a k tomu potřebuje pohyb. Když se žák při zkoušení dívá do stropu, nemusí to být signál, že látku neumí, ale pouze to, že si ji snaží vybavit v podobě obrazů ve své mysli.

„Naučit se plánovat je základem pro to, jak se učit.“¹⁹ Aby žák dokázal své učení plánovat a řídit, bude mu muset opět učitel poradit, jak na to. Většinou ve škole slýcháme: „za domácí úkol vyřešte“, „napište seminární práci“, „nauč se to a to“. Málokdo se žáka následně zeptá: „jak budeš postupovat?“ Touto otázkou se žák třeba zamyslí, co je vše potřeba udělat, aby dosáhl daného cíle (například napsat esej), a vytvoří si jakýsi plán, který mu pomůže lépe zorganizovat svou práci. Velmi důležité je v tomto případě také zpětná vazba učitele na žakovu práci. Pokud žák udělá chybu, měl by mu učitel poukázat na to, kde udělal chybu, jak ji příště předejít, co udělat jinak a povzbudit ho do další práce.

18 MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. Praha : Portál, 1998. 239 s. ISBN 80-7178-246-7.

19 FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha : Portál, 1997. 172 s. ISBN 80-7178-120-7. s.44

Ad 2

Předmět Informační a komunikační technologie tak, jak jej popisuje RVP, přímo poukazuje na skutečnost, jak je pro žáky i studenty důležité, aby byli schopni vyhledávat a třídit informace. Jak jsem již uvedla – škola není jedinou studnicí informací, ke které mají žáci a studenti přístup. Doba pokročila natolik, že stačí několik jednoduchých úkonů na internetu a otevře se nám brána do světa nabitého informacemi. Málomocný žák či student používá pro vyhledání potřebných informací knihovnu.

„Zvládnutí výpočetní techniky, zejména rychlého vyhledávání a zpracování potřebných informací pomocí internetu a jiných digitálních médií, umožňuje realizovat metodu „učení kdekoliv a kdykoliv“, vede k žádoucímu odlehčení paměti při současné možnosti využít mnohonásobně většího počtu dat a informací než dosud, urychluje aktualizaci poznatků a vhodně doplňuje standardní učební texty a pomůcky.“²⁰

Jak se popisuje v tomto odstavci – výpočetní technika odlehčí paměti a doplní učební texty. Doplní také výklad učitele. Některé předměty se výborně hodí pro to, aby se do výkladu zapojili sami studenti na základě informací, které si sami vyhledají. Domnívám se, že každý žák i student má možnost přístupu k internetu. Ať již doma, ve škole v počítačových učebnách, v knihovnách, v internetových kavárnách apod. Učitel tak může vyučovaným zadat vyhledání, zpracování a následnou prezentaci určitého tématu.

Internet v sobě skýtá neuvěřitelný potenciál pro žáky, studenty i učitele. Bohužel ne všechny informace, které se na internetu vyskytují, jsou relevantní. Například do různých elektronických encyklopedií může přispívat kdokoli. Řešením pro studijní účely by mohla být jedna z forem vzdělávání – e-learning („electronical learning“ = elektronické učení). Dnes již existuje mnoho programů, které fungují jako podpora e-learningu, jako je například Moodle²¹.

Je zde prostor pro tvoření potřebných databází, které by mohly být i mezipředmětové, shrnutí právě probíraného tématu, odevzdávání domácích úkolů, vedení diskusí na dané téma, vkládání doprovodných materiálů jako jsou obrázky, videa, prezentace, ověřování vlastních vědomostí díky testům, které by učitel vytvořil apod. Hodnocení těchto aktivit by pak mohlo být na základě toho, jak často žák databázi navštěvuje, jak moc přispívá do diskusí, kolik příspěvků vložil. Domnívám se, že tato podpůrná forma studia by žáky i studenty bavila, dala

20 *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2004. 113 s. s.26

21 www.moodle.org

jim motivaci pro splnění zadaných úkolů, více je vtáhla do procesu vyučování (byť distančně) a díky dobře připravené databázi by mohli nacházet i souvislosti, které by jim mohli při klasickém výkladu unikat.

Jak jsem již zmínila výše – jedním z programů, který je volně dostupný a hojně používaný pro tvorbu výukových databází je Moodle. Je do něj zapojeno před 35 milionů studentů a přes 1 milion učitelů z 211 zemí světa.²² Je uživatelsky velmi jednoduchý a je použitelný na jakémkoli počítači, který je připojen k internetu. Původně byl vytvořen pro programátory a teoretiky vzdělávání, později se rozšířil i na běžné uživatele jako jsou právě učitelé a studenti. Moodle mohou využívat i žáci nižšího stupně základní školy.

Další zajímavou možností, jak využít informační technologie v průběhu vyučování je aktivita e-twinning. E-twinning lze charakterizovat jako: „projekt, ve kterém dvě či více škol z různých zemí realizují vzdělávací aktivitu na dálku prostřednictvím informačních a komunikačních technologií.“²³ Tato spolupráce pak probíhá buď mezi učiteli, žáky, knihovníky, řediteli atd. E-twinning funguje i jako zdroj informací, nápadů a inspirací.

Co se týče druhé části dílčího cíle: „na základě pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení...“ bych ráda jen krátce zmínila Bloomovu taxonomii kognitivních cílů.²⁴ Hlavních cílů (hladin) je v Bloomově taxonomii celkem šest a jdou za sebou hierarchicky – to znamená, že jdou od nejsnadnějších operací (jako je zapamatování) po nejtěžší (hodnocení). Bloom ke každému z cílů přiřadil pomůcky ve formě klíčových sloves vyjadřující akce, které by měl student zvládnout. Bloomovu taxonomii si můžeme prohlédnout v Příloze č.1

První hladinou Bloomovy taxonomie je „znalost“ (v příloze č.1 Knowledge).

Druhou hladinou, která je zároveň jedním z cílů základního vzdělávání, je „porozumění“ (v Rámcovém vzdělávacím programu - „pochopení“). Je důležité si ověřit, zda žák látku opravdu pochopil, aby ji potom mohl dále aplikovat. Žák se naučí definici. Zná ji nazpaměť, dokáže ji doslova odříkat. Pokud ji dokáže vyjádřit vlastními slovy, vysvětlit na příkladech, zařadit ji do kontextu, pak definici pochopil. Proto, aby uměl definici i aplikovat, musí učitel zahrnout do zadaného úkolu nějaké nové prvky – od žáků je pak vyžadováno, aby zapojili tvořivého ducha a zároveň si vybavili již naučené znalosti.

²² <http://moodle.org/stats/>

²³ <http://www.etwinning.cz/?p=2>

²⁴ PASCH, Marvin, et al. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. 2. vyd. Praha : Portál, 2005. 416 s. ISBN 80-7367-054-2 s.72

Klasickým příkladem aplikace jsou matematické slovní úlohy. V praktickém životě se tak od naučení se nazpaměť Pythagorově větě v sedmé třídě dostane k její aplikaci například při stavbě domu v dospělosti.

Ad 3

Pro to, aby žák dokázal operovat s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, a ty následně dokázal uvést do souvislostí, je nutné, aby se změnila struktura vyučování. Každé vyučované téma má svou vlastní strukturu, která se podle J.E.Brunera skládá ze tří základních prvků – pojmů, generalizací a fakt.²⁵ Tvrdí, že je důležité se orientovat na základní prvky, kterými nejsou fakta, ale právě pojmy a generalizace. Fakta jsou již z těchto generalizací a pojmů složena. Pokud žák porozumí prvním dvěma složkám, lépe pochopí i daná fakta, na jejichž základě bude potom schopen vyvozovat závěry a skládat věci do dalších souvislostí. K této problematice více v kapitole Mentální mapování.

Ad 4

Dítě samostatně pozoruje a experimentuje už od útlého věku. A tím se samozřejmě učí. Vezměme si například dítě předškolního věku, které se samo naučí napsat své jméno tím, že poprosí rodiče, aby mu jej napsali a posléze jej opisují stále a stále dokola, dokud se jej nenaučí napsat. Stejně je to například s počítači. Někteří dospělí mají problém s novou technikou, ale dítě si samostatným pozorováním a experimentováním s osobním počítačem zanedlouho osvojí potřebné operace a dokáže si na internetu najít třeba počítačovou hru. Ve škole je bohužel jen malý prostor pro tuto samostatnost. Ve většině případech je naopak spíše potlačena. Žákům jsou předkládány hotové poznatky, o kterých děti většinou nepochybují a tím pádem nemají potřebu je dále zkoumat.

Rozvoj samostatného učení, kritického posuzování, využívání poznatků v budoucím životě a experimentování jde v ruku v ruce s rozvojem tvořivého myšlení, o kterém se zmíním v pozdějších kapitolách.

²⁵ PASCH, Marvin, et al. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. 2. vyd. Praha : Portál, 2005. 416 s. ISBN 80-7367-054-2 s.54

Ad 5

Pátá část klíčové kompetence k učení je velmi obecně formulovaná, nicméně osobně pod tím vidím problematiku sebehodnocení žáků. Důležité je naučit žáky pracovat nejen se svým hodnocením závěrečným, tedy s vysvědčením, ale hlavně s hodnocením průběžným. V současnosti je již tento trend možno na školách pozorovat, nicméně stále jsou viditelné podstatné mezery ve způsobu, kterým se žáci učí hodnotit vlastní školní výsledky a postupy. Zejména je pak důležité si uvědomit, že míra, do jaké si žák osvojí kompetenci k sebehodnocení svých školních výsledků se pak významně podílí na způsobu, kterým v pozdějším životě hodnotí všechny své další úspěchy a neúspěchy.

Proto je důležité naučit žáky od raného školního věku adekvátně hodnotit nejen velké postupy, ale též dílčí kroky, kterými procházejí ve své cestě za vzdělávacími cíly.

5.2 Ostatní klíčové kompetence

Všechny klíčové kompetence se navzájem natolik prolínají, že některé dovednosti, které žák potřebuje pro dosažení jedné kompetence, využije i u ostatních kompetencí. Kompetence k učení propojuje všechny ostatní kompetence.

Dle mého názoru kompetence k řešení problémů prakticky aplikuje kompetenci k učení. K řešení problémů potřebujeme nejdříve pochopit jádro problému, následně si promyslet plán jeho řešení – k tomu využívá vlastní úsudek a předchozí zkušenosti. K řešení vyhledává informace a objevuje varianty jeho řešení, sleduje vlastní pokrok.

Pro kompetenci komunikativní nám pomůže mentální mapování, které žákům ukáže, jak se lépe orientovat ve svých myšlenkách, které následně budou umět formulovat a vyjadřovat. Rozvoj tvořivosti dopomůže k tvořivému využití informačních a komunikačních technologií ku svému prospěchu.

Pro vytvoření si pozitivní představy o sobě samém tak, jak nám to popisuje kompetence sociální a personální, potřebujeme dovednost sebehodnocení, která může zlepšit sebevědomí a tím i výsledky učení.

Kompetence pracovní je v zásadě aplikace zkušeností a znalostí, které si žák osvojil v různých vzdělávacích oblastech. Aplikace je jedním z kognitivních cílů.

6 Kontrétní možnosti rozvoje

Jak tedy dosáhnout toho, aby byl žák vybaven dovednostmi, které mu pomohou se lépe učit, řešit problémy, účelně komunikovat? Je třeba, aby se vytvořilo prostředí, které podporuje učení. Touto problematikou se zabývá mnoho autorů, nicméně pro svou práci jsem si vybrala dva autory, kteří mají komplexní pohled na školní učení – profesora Zdeňka Heluse, který se vhodným prostředím pro učení zabývá ve své publikaci *Psychologie*²⁶ v kapitole „K problematice efektivního studia“ a Roberta Fishera a jeho knihu „Učíme děti myslet a učit se“²⁷.

6.1 Znaky rozvojetvorného prostředí podle R. Fishera

6.1.1 Kladení otázek

Děti už od útlého věku kladou bezpočet otázek. Děti se bez ostychu svých rodičů ptají na vše, co je napadne – jsou přirozeně zvědavé a mají potřebu se dozvědět co nejvíce o okolním světě. Bohužel, tato vlastnost se vytrácí, většinou při nástupu do školy, kde je jejich přirozená zvědavost spíše potlačována než prohlubována. Podle Vladimíra Hrabala²⁸ se stabilní motivace k učení vytváří vytvořením dostatečně silné potřeby poznání. Tyto potřeby jsou podle něj aktualizovány hlavně situacemi, ve kterých člověk dostává o předmětech poznání neúplné nebo dostává protichůdné informace.

V průběhu vyučování je bohužel tato potřeba potlačována například tím, že není moc prostoru pro otázky žáků. Někteří žáci se dokonce bojí otázku položit a to z několika důvodů – například strach z ponížení učitelem, strach ze zesměšnění se před spolužáky, rezignace na smysl odpovědi, i když by ji sám rád znal nebo postupná ztráta zájmu o předmět jako takový. Při urgentní potřebě se zeptat se pak žáci většinou obrací na své spolužáky, což může vyvolat u učitele dojem, že je dané téma nezajímá a mluví o něčem jiném.

Cílem kladených otázek by mělo být naučit žáky samotně konstruovat smysluplné otázky. Učitelé sice otázky pokládají, ale většina z nich spíše žakovu aktivitu tlumí než by ji podporovala. Většina otázek je spíše zaměřena na zpětné zjištění informací o probírané látce.

26 HELUS, Zdeněk. *Psychologie*. Praha : Fortuna, 2003. 119 s. ISBN 80-7168-876-2.

27 FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha : Portál, 1997. 172 s. ISBN 80-7178-120-7.

28 HELUS, Z., HRABAL, VL., KULIČ, V., MAREŠ, J.: *Psychologie školní úspěšnosti*. SPN, Praha 1979.

Nejvíce položených otázek v průběhu vyučovací hodiny tak probíhá hlavně při počátečním zkoušení. Při výkladu například vymizely řečnické otázky, jejichž cílem není získat odpověď, ale vyprovokovat přemýšlení nad daným problémem, pomáhají udržet pozornost nebo naznačují, jaké otázky mohou z výkladu vyplývat.²⁹ Položit otázku zní také lépe než nařízení, dává žákovi pocit, že je respektován. Je rozdíl mezi tím, když učitel řekne žákovi: „Zformuluj ...!“, než když se zeptá: „Mohl bys zformulovat ...?“

Umění klást otázky ale není tak jednoduché. „Svou roli tu odehrává obecná inteligence, jazyková kultura a formulační přesnost, dále pak samozřejmě i dokonalé pochopení obsahu učitelské profese.“³⁰

Otázky můžeme rozdělit podle několika kritérií:

1. reproduktivní – nebo také nižšího řádu³¹ (pokud se budeme řídit podle Bloomovy taxonomie kognitivních cílů)
 - znalost: otázky na zjišťování znalostí, které si žák osvojil jako jsou: Kdo? Kde? Co? Jak?
 - Porozumění: otázky zjišťující, zda žáci dané znalosti také rozumí: Co znamená?
 - Aplikace: otázky zjišťující, zda žák dokáže své poznatky aplikovat: Jaké jsou další příklady...?
2. produktivní – vyššího řádu
 - Analýza: Jaké jsou znaky pro? Co spojuje ...?
 - Syntéza: Jaké řešení bychom pro daný problém mohli navrhnout? Jaká další řešení vás napadnou?
 - Hodnocení: Co si myslíte o ...? Podle čeho posoudíte ...? Čím se liší ...?
1. otevřené – takové, které podporují rozvinutou odpověď a vyžadují vyšší kognitivní procesy: Proč? Jak? Když? Co myslíš? Jaké jsou příčiny ...? apod.
2. neotevřené – tzv. ano ne otázky

29 LANGOVÁ, M.: *Učitel v pedagogických situacích*, UK, Praha 1992

30 VALISOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada, 2007, s. 263-281. ISBN 978-80-247-1734-0

31 FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha : Portál, 1997. 172 s. ISBN 80-7178-120-7. s.30

Pro různé účely jsou tak vhodné jiné otázky. Nicméně pokud chceme, aby žáci kriticky hodnotili výsledky svého učení je potřeba, aby se dokázali sami sebe správně zeptat, jaký pokrok udělali. Pokud chceme, aby žáci byli schopni uvádět své poznatky do souvislostí, je třeba, aby je k tomu učitel navedl právě třeba správně zvolenou otázkou.

Na druhé straně existují otázky, které jsou v zásadě nedobré, potlačují myšlení žáků nebo žáky matou. Mezi takové otázky mohou patřit otázky: příliš složité, příliš úzké (žáci pak „hádají“, co má vlastně učitel na mysli a učitel si nakonec odpoví sám) nebo otázky ironické, sakrastické či urážející, které se bohužel v některých případech ve škole stále objevují.

Dalším důležitým bodem při kladení otázek je prostor pro odpověď. Ne málokdy se stane, že učitel položí otázku, žáci si ji ani nestačí promyslet a učitel si ji sám zodpoví.

Otázky mohou fungovat i jako podpora komunikace mezi samotnými žáky. Například místo samotného hodnocení odpovědi učitelem, učitel může vybídnout ostatní žáky, zda nemají nějaké doplňující otázky, zda nemá někdo jiný názor, nechat čas na rozmyšlenou tím, že žáky necháme probrat odpověď nejdříve mezi sebou a až poté se o odpověď podělit s ostatními.

Učitel samozřejmě musí dát žákům dostatek příležitostí, aby se mohli zeptat. Prvním krokem by mělo být zjištění, zda se žáci vlastně umí ptát. Zjistit to můžeme tak, že žáky necháme vytvořit co nejvíce otázek na dané téma. Dalšími činnostmi, které podporují otázky rozvíjející myšlení mohou být:

- Křeslo pro hosta³²: Jeden z žáků si vybere postavu z literatury nebo osobu z historie či současnosti a spolužáci se ho vyptávají na různé otázky, které vedou k odhalení vybrané postavy nebo osoby. Otázky nemusí být pouze na ano-ne, žáci mohou klást i otevřené otázky typu: „pokud by se daná postava/osoba dostala do určité situace, co by udělala?“ apod.
- Učení začíná otázkou³³: Tato technika stojí na předpokladu, že pokud dáme žákům neúplné nebo protichůdné informace, probudí to jejich zvědavost a tím pádem i otázky. Jako pomůcka nám poslouží nějaký text nebo diagram, kde nejsou podrobnosti nebo vysvětlivky. Žáci pak mají za úkol ve dvojicích prostudovat dané

32 FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha : Portál, 1997. 172 s. ISBN 80-7178-120-7. s.41

33 SILBERMAN, Mel.: *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování: Osvědčené způsoby efektivního vyučování*. Praha : Portál, 1997. 311 s. ISBN 80-7178-124-X. s.160

materiály, pochopit co nejvíce informací, které mohou a vyznačit to, čemu nerozumí. Nakonec se připravené otázky přednesou třídě a nejřívě si položené otázky snaží zodpovědět sami žáci, načež s dokončením zodpovídání otázek pomůže sám učitel a tím má připravenou půdu pro další výklad daného tématu.

Jednou z pomůcek, jak vymýšlet otázky, by mohla být Bloomova taxonomie kognitivních cílů, kterou je možno transformovat do taxonomie otázek. Zda žák dosáhl cíle, můžeme zjistit dobře položenou otázkou. Tyto otázky mohou vypadat například takto:

- Zapamatování – Jak definuješ ...? Zopakoval bys ...? Jaký je vzorec pro...? Kolik?
- Pochopení – Co je příčinou ...? Z čeho se skládá ...? Kolik dokážeš vyjmenovat příkladů? Co má spolu společné ...? Můžeš říct svými slovy ...?
- Aplikace – Který vzoreček využiješ pro tento příklad?
- Analýza – Co bylo za problém v...?
- Syntéza - Co by se stalo, kdyby ...?
- Hodnocení – Co si myslíš o...? Jak by ses cítil, kdyby...?

Je samozřejmě těžké odpovédět na všechny otázky, které jsou položeny, protože není v lidských možnostech znát vše, nicméně by se nemělo stát, aby některá z otázek zůstala bez povšimnutí nebo na ní bylo úplně zapomenuto. To může způsobit, že děti nebudou vidět smysl v tom, proč se vlastně ptají, když jejich otázky vyšumí. Pokud se objeví otázka, která nemůže být zodpovězena hned, je vhodné, aby se učitel pokusil odpověď zjistit. Jednou z možností je také zapojit ostatní žáky do hledání odpovědi. Položená otázka se může napsat na tabuli, popřípadě na nástěnku a zůstane tam, dokud ji někdo nezodpoví. Tím žáci dostanou možnost se zapojit do vyučování s zvýší se tím jejich motivace k odpovědi.

Učitel svými otázkami nejen probouzí v dětech zvědavost, podporuje jejich komunikační schopnosti, rozvíjí jejich tvořivost, ale také se může dozvědět něco o samotných žácích – o jejich smýšlení, názorech, postojích atd.

„Chybí-li v hodině žakovské dotazy, není ochuzen pouze žák, ale i učitel. Ztrácí možnost hlubšího poznání zájmů, postojů, zvláštností myšlení žáků. Ba co horšího, ztrácí možnost se přiučit od svých žáků.“³⁴

34 MAREŠ, Jiří; KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Brno : Masarykova univerzita, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3. s.95

Cílem kladení otázek by mělo být vychovat zvědavé děti, které se nebojí zeptat se na to, co je zajímavé.

6.1.2 Plánování

Plánování je činnost vyšších funkcí mozku a je základem pro úspěšné učení. Děti v našich školách ale nejsou soustavě učeny jak plánovat své činnosti. Pokud ve škole něco plánují, jsou to většinou postupy řešení určitých úkolů zadáných učitelem. Nicméně je třeba, aby se žáci naučili plánovacím dovednostem ve všech oblastech výuky. Pokud se podíváme na práci odborníků, můžeme si všimnout, že jejich práce vychází z mnohých plánů a příprav. Podle toho, jak se jim daří plány naplňovat, se přizpůsobují a hodnotí své výsledky, na které se nabalují plány nové. Proces je tedy takový, že naplánujeme určitou činnost, tu pak vykonáme a následně vyhodnotíme, zda jsme daného cíle dosáhli nebo ne.

Nyní se dostáváme před otázku, zda jsou plánovací dovednosti závislé na konkrétním úkolu nebo zadání, či existují obecné plánovací dovednosti pro řešení problémů, které můžeme užívat neohledně na to, o jaký problém se jedná.

Samotné plánování by mělo být určitým cyklem v následující posloupnosti:

- vymezení problému – čeho chceme dosáhnout?
- shromáždění informací – jaké potřebujeme informace, abychom problém vyřešili?
- vytvoření strategie – jak budeme problém řešit?
- uplnatnění strategie – jak problém řešíme?
- sledování výsledků – dosáhli jsme svého cíle?³⁵

Plány mají směřovat k úspěšnému cíli. Občas se může stát, že je třeba, aby se naše plány přizpůsobily novým poznatkům – vyzkoušet nové myšlenky a brát v potaz případné změny okolností.

Plánování může být i nevědomé. V tomto případě člověk vykonává činnost aniž by si uvědomoval, že využívá určitý plán. Plán může být i specifický – pro určitou specifickou situaci k dosažení cíle. Strategický plán je nejpříhodnější: je to „úmyslné plánování činnosti, které bere v úvahu i možné překážky a potřebu přizpůsobovat strategii při jejím praktickém

³⁵ FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha : Portál, 1997. 172 s. ISBN 80-7178-120-7. str. 45

uplatňování.³⁶

Je třeba žákům pomoci plánovat – ukazovat jim příklady plánů a nechat jim prostor, aby sami plánovat mohli. Tyto plánovací dovednosti se žák naučí nejlépe příkladem. Sám učitel musí plánovacími dovednostmi disponovat, aby byl schopen naplánovat výuku. Může tak žákům ukázat, jak takové plánování vypadá a podle jeho vzoru pak po žácích chtít, aby si naplánovali například volné odpoledne, celý den, týden atd. Tyto plány by potom měli zpětně vyhodnotit – zda se svého plánu drželi nebo vyvstali nějaké překážky, které jim zabránily svůj plán dodržet. Od těchto větších plánů se pak můžeme dostat k menším plánům, jak si rozplánovat postup nějaké slovní úlohy nebo ke složitějším plánům jako je plán učení se na zkoušení nebo test.

Plánování je vhodné i pro rozvíjení metakognitivních strategií – plánování, monitorování a následného hodnocení.

Plánování si najde místo v každém učebním předmětu a dobrý plán zvýší procento úspěšného dosáhnutí cíle.

Zda byl plán naplněn a žák dosáhl cíle je třeba, aby učitel podal žákovi zpětnou vazbu o tom, jak si žák vedl.

6.1.3 Diskutování

Uvědomění si toho, co víme nebo nevíme, může někdy nastat ve chvíli, kdy mluvíme. Už Sokrates tohoto procesu uvědomění si skrze mluvení využíval.

Děti ve škole obecně moc nemluví – hlavní prostor pro mluvení dostávají při zkoušení, kdy učitel hodnotí jejich znalosti. Většinu zbývajícího času pak vyplní mluva učitele. Když už děti mluví, ze zkušenosti vím, že učitel buď žáka přeruší a přeformuluje jeho myšlenky, čímž naruší jeho tok myšlenek nebo ho v horším případě vůbec neposlouchá. Mluvení je ale velmi důležitým prostředkem pro uvědomování, jak již bylo zmíněno výše, proto by diskuze měla dostat v průběhu výuky větší prostor. Mnohokrát se i stane, že žák sám neví, že něco ví, dokud to sám neřekne nahlas.

Diskuse znamená navzájem mluvit, poslouchat a reagovat – je to učební rozhovor, který vyžaduje myšlení vyššího řádu, neboť vybízí k odezvě. Tento dialog také poskytuje příležitost k syntéze i analýze. Skrze diskusi se také procvičuje kompetence ke komunikaci –

36 FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha : Portál, 1997. 172 s. ISBN 80-7178-120-7. str. 47

jedna z klíčových kompetencí Rámcového vzdělávacího programu. Jednou z jejích výhod je to, že se dá využít v mnoha vyučovacích předmětech – na základní škole to může být v předmětech a blocích: Člověk a jeho svět, Člověk a jeho společnost, Umění a kultura, Člověk a zdraví i Člověk a jeho práce.

Při výuce pomocí diskuse je důležité, aby učitel jako odborník a prostředník a zároveň účastník diskuse usměrňoval příspěvky, rozšiřoval je, hledal jejich význam a odměňoval je.

6.1.4 Mentální mapování

Mentální mapy se skládají z myšlenek, pojmů, fakt, které známe. Je to mapa, která nám pomáhá se orientovat v naší mysli – objevovat nové směry a plánovat cesty, které nás dovedou na cestě k našemu cíli. Mentální mapování je velmi užitečnou pomůckou, pokud si chceme ujasnit vlastní myšlenky vizuálně a podívat se na ně z nové perspektivy. Naše paměť pracuje v procesu zamapování (vštípení), uchování a znovupoznání (vybavení) toho, co bylo do paměti uloženo a uchováno.³⁷ Znovupoznání znamená, že si sami nedovedeme potřebnou informaci podle potřeby vybavit, ale vybavíme si je v souvislosti s jinou informací. Mentální mapa nám může pomoci vybavovat si ty informace, které jsme si mysleli, že jsme zapomněli, plánovat činnosti díky ujasnění si souvislostí myšlenek a hodnotit.

Podle Sitné³⁸ je mentální mapování grafické znázornění pojmů a myšlenek, které rozvíjí učení tím, že je graficky přenáší do vizuální podoby, aby postihl mezipojmové vztahy.

Taková mapa může vzniknout například tak, že učitel požádá žáky, aby napsali všechno, co ví o psech. Doprostřed papíru tedy napíše slovo pes a k němu dopisují všechny jim známé informace. Všechny poznatky si píše ve vztazích k danému tématu. Tak nám mohou na povrch vyplavat informace, o jejichž souvislostech jsme dříve nevěděli.

Naše paměť funguje na principu klíčových slov a pojmu – když se potom snažíme poznatky si z paměti vybavit, vybavujeme si právě je. Proto jak jsem již uvedla dříve, je třeba, aby se změnila struktura vyučování a proces vyučování šel od pojmů a generalizací k faktům, ne opačně, jako je to zvykem dnešní praxe.

37 ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997. 415s. ISBN 80-7066-534-3. s. 46

38 DAGMAR, Sitná. *Metody aktivního učení. Moderní vyučování*. 2006, 4, s. 12.

Pojmy

„Pojmy jsou kategorie nebo třídy věcí či myšlenek, které mají společné nejdůležitější (podstatné) vlastnosti. ... pojmy jsou základními stavebními kameny kvalitního kurikula.“³⁹

„Pojmy nám pomáhají třídit a uspořádat myšlenky a prožitky; poskytují nám označení, která těmto uskupením myšlenek dáváme.“⁴⁰

Mnohým pojmům se učíme hlavně zkušenostním učením mimo školu – z praxe každodenního života. Takovým pojmům říkáme „spontánní“. Na jejich základě pak můžeme navazovat na předchozí zkušenosti, zařazovat je do kontextu, klasifikovat je – stavět na ně tzv. „vědecké“⁴¹ pojmy, které jsou teoretické a uspořádané. Jak jsem v definici zmínila – pojmy se pojí s jejich vlastnostmi – je na nás a našem okolí (kam lze zařadit školu a z ní především učitele), jak budeme tyto vlastnosti rozpoznávat. Vezměme si například pojem sklenice a váza. Některé sklenice a vázy si můžeme na základě vnější podobnosti splést (podobný tvar, stejný materiál apod.), ale jejich hlavní vlastností, podle které budeme tyto dva pojmy posuzovat, je to, že ze sklenice pijeme a do vázy dáváme květiny. Člověk bez předchozí zkušenosti může tyto dva objekty zaměnit. Tento princip můžeme použít i ve školním vyučování.

Pojmy můžeme rozlišovat na konkrétní (např. výše uvedené) a abstraktní. Abstraktní pojmy jsou takové, které buď nemají hmotný rozměr – nemůžeme je osahat, nebo jejich hmotný rozměr není tou základní charakteristikou, na jejímž základě pojmy rozlišujeme.

Žáci při vstupu do školy už mnoho pojmů znají a běžně je používají, v průběhu školní docházky poznávají další a nové pojmy, restrukturují ty staré a zařazují si je do svých pojmových schémat. Učitel by měl využít toho, co již žáci znají a na tom stavět. Bez toho, aniž by učitel zjistil, co již žáci znají, se může stát, že se učitelé začnou opakovat a děti slyší stejné poznatky stále dokola. To může vést ke ztrátě motivace a zájmu o daný problém, látku, předmět a možná i celé vyučování.

39 PASCH, Marvin, et al. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. 2. vyd. Praha : Portál, 2005. 416 s. ISBN 80-7367-054-2. s. 56-57

40 FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha : Portál, 1997. 172 s. ISBN 80-7178-120-7. s. 73

41 Tyto dvě úrovně rozlišil Lev Semjonovič Vygotskij v FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha : Portál, 1997. 172 s. ISBN 80-7178-120-7. s. 73

Fakta

„Fakta definujeme jako prohlášení o konkrétních objektech.“⁴² Je pro ně charakteristické, že je lze ověřit jednoduchým pozorováním či pokusem nebo dotazem u důvěryhodné autority, kterou může být právě učitel nebo například internet nebo knihovna. Každý člověk disponuje celým seznamem faktů, které zná, nicméně pro vyučování je důležité, aby je zapojoval do vztahů s pojmy a generalizacemi. Zná mnoho lidí, kteří mi řeknou přesný rok podepsání Zlaté buly sicilské – 1212. Ale jen málokdo mi již poví, kdo a proč ji podepsal a co to ta Zlatá bula sicilská vlastně je.

Generalizace

V odborné literatuře se můžeme setkat se synonymními pojmy jako jsou principy, teorie, zákony či hypotézy. Na rozdíl od fakt jsou generalizace většinou vyjádřeny souvětím, nedají se ověřit jednoduchým pozorováním (generalizace musíme ověřovat, někdy je zapotřebí mnoha experimentů), vyjadřují vztahy mezi dvěma nebo více pojmy a zároveň se týkají mnoha příkladů (na rozdíl od fakt, která se týkají pouze jednoho příkladu).

Jako příklad pro ilustraci generalizací, faktů a pojmů jsem vybrala úryvek z lingvistické učebnice: „Velké historické události, jako například římské výboje, měly na celou řadu jazykových faktů nedožrnný vliv. Kolonizace, což je jedna z forem takového výboje, přenáší určitý konkrétní jazyk do odlišného prostředí a to má za následek změny v tomto jazyce.“⁴³ Pokud předložíme žákům podobnou teorii, nebo jak ji pro své účely používají autoři citované knihy – generalizace, měli bychom jim vysvětlit užité pojmy. V tomto případě jsou to pojmy: římské výboje, jazyková fakta, kolonizace, jazyk. Pokud bysme tyto pojmy neznali, citovaný úryvek by nám asi těžko dával smysl. Jestliže pochopíme výše uvedenou generalizaci a pojmy, lehce si pak zapamatujeme fakta jako je například : „Po roce 154 př.n.l. si Římané podrobili západ Pyrenejského poloostrova, kde leží dnešní Portugalsko a Galicie. Z tohoto území se stala později provincie Lusitania. S osadníky a legionáři přišla také lidová verze latiny, běžně označovaná jako vulgární latina, z níž se vyvinuly všechny románské jazyky. 90% slovní zásoby portugalského jazyka pochází z latiny a jen velmi málo z jazyka původních obyvatel.“⁴⁴

42 PASCH, Marvin, et al. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. 2. vyd. Praha : Portál, 2005. 416 s. ISBN 80-7367-054-2. s. 67

43 SAUSSURE, Ferdinand de. *Kurs obecné lingvistiky*. Praha : Academia, 1996. 468 s. ISBN 80-200-0560-9. s. 56

44 <http://cs.wikipedia.org/wiki/Portugal%C5%A1tina>

Na tomto příkladu i vidíme, jak fakta a pojmy z jednoho předmětu přesahují do druhého – od lingvistiky jsme se dostali do dějepisu a zeměpisu. Pokud učitel docílí toho, aby žáci viděli jim předkládaná fakta v obdobných souvislostech, splní i druhou část třetího cíle: „žák si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy.“

6.1.5 Podpora a rozvoj tvořivosti

Co je to tvořivost, čím se vyznačuje, jaký je její vztah k inteligenci a proč je její rozvoj pro školu a učení žáka důležitý? Na tyto a další otázky se pokusím odpovědět v této podkapitole.

6.1.5.1 *Definice tvořivosti*

Robert J. Sternberg ve své publikaci *Úspěšná inteligence*⁴⁵ definoval tvořivost několika aspekty a jejich harmonií. Tyto aspekty jsou:

- kreativní inteligence (schopnost překročit hranice daného a vytvořit nové a zajímavé myšlenky),
- analytická inteligence (schopnost analyzovat a zhodnocovat myšlenky, řešit problémy a dělat rozhodnutí),
- praktická inteligence (schopnost překládat teorii do praxe a abstraktní myšlenky do praktických výstupů).

Další z definic ukazuje tvořivost jako schopnost pohotově nacházet nové způsoby, jak přistupovat k řešení problémů a uspořádávat látku.⁴⁶ Důležité je si uvědomit, že „nové způsoby“ jsou myšleny osobně pro daného člověka. To znamená, že za tvořivé nemusíme považovat jen to, co je úplně nové, ještě neobjevené, ale například nový postup při řešení úlohy.

45 STERNBERG, Robert J. *Úspěšná inteligence : Jak rozvíjet praktickou a tvůrčí inteligenci*. Praha : Grada publishing, 1996. 208 s. ISBN 80-247-0120-2.

46 FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 1997. 383 s. ISBN 80-7178-063-4. s. 134

6.1.5.2 *Divergentní a konvergentní myšlení*

J.P. Guilford do psychologie zavedl pojem divergentní myšlení – tedy takové, které spěje k různým výsledkům – je to schopnost navrhnout řešení problémů, které nemají pouze jedno řešení.⁴⁷ V některých typech úloh musíme řešení hledat, skládat informace do různých souvislostí a tím tvořit alternativy. Potřebujeme tak vytvářet hypotézy, různé varianty, musíme udělat mnoho rozhodnutí – to vyžaduje i hodnocení a kritické posouzení. Při divergentním myšlení se vědomosti musí nově reorganizovat a restukturalizovat, aby bylo docíleno nových souvislostí, které nás dovedou k originálním výsledkům.

Guilford odkazoval i na opačný proces k divergentnímu myšlení – kdy se lidé snaží dojít k jednomu přijatelnému řešení, které vyplývá z daných informací – to nazýval myšlení konvergentní. To vyžaduje mentální procesy, které vyžadují a formují hlavně vnímání, rozlišování a poznávání věcí, paměť, analýzu a syntézu, a také schopnosti aplikace – použití definicí, informací, poznatků v konkrétní situaci (při řešení problémů, ve školních úlohách apod.)⁴⁸

Pro otázku tvořivosti jsou důležité obě myšlenkové operace – jak divergentní, tak konvergentní myšlení. Tak se dostáváme k myšlení tvořivému, které spojuje obě složky. „Problém vyvolá explozi nápadů (divergence), které se postupně vytřídí (konvergence) a rozpracovávají.“⁴⁹

6.1.5.3 *Tvořivost a inteligence*

Podle toho, jak jsem výše vymezila divergentní a konvergentní myšlení, mohu poukázat na fakt, že dnešní inteligenční testy se zaměřují spíše na druhý typ myšlení. V těchto testech je totiž na každou otázku právě jedno správné řešení. První typ myšlení se může osvědčit pouze ve zkouškách s otevřeným koncem, kde nesledujeme pouze jedno správné řešení. Pokud by podobné otázky a úlohy byly do testů zařazeny, výsledky inteligenčních testů by se mohly výrazně lišit.

Tvořivost tedy můžeme pojmut jako schopnost, která je odlišná od inteligence

47 FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 1997. 383 s. ISBN 80-7178-063-4. str. 132

48 LOKŠOVÁ, Irena; LOKŠA, Jozef. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha : Portál, 1999. 199 s. ISBN 80-7178-205-X.

49 LOKŠOVÁ, Irena; LOKŠA, Jozef. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha : Portál, 1999. 199 s. ISBN 80-7178-205-X. Str.27

a podle toho, jak se kombinují, můžeme dojít k různým výsledkům⁵⁰:

- vysoká tvořivost a vysoká inteligence – tyto děti u sebe uplňují sebevládu i svobodu a jsou schopny dětského i dospělého způsobu chování
- vysoká tvořivost a nízká inteligence – tyto děti bývají v konfliktu samy se sebou a se svým školním prostředím, trpí pocity bezcennosti a nedokonalosti, v nestresujícím prostředí se však mohou kognitivně rozvíjet
- nízká tvořivost a vysoká inteligence – tyto děti jsou závislé na školních výkonech, neúspěch ve škole prožívají velmi špatně, proto musí neustále usilovat o vynikající školní výsledky, aby předešly vlastnímu utrpení
- nízká tvořivost a nízká inteligence – tyto děti jsou zmatené a tak se uchylují k obranným sociálním aktivitám a regesím, jako například k pasivitě nebo k psychosomatickým příznakům

Jedním ze způsobů, jak inteligenční testy obohatit by bylo, zařadit do nich i úlohy orientující se na zjišťování úrovně divergentního myšlení. Jednou z takových úloh je například tzv. kresebná zkouška. Při této zkoušce dostane testovaný žák list papíru, kde bude nakresleno celkem 40 kroužků. Úkolem je pak během 10 minut nakreslit co nejvíce zajímavých a neobvyklých věcí tak, aby při tom byly použity předkreslené kroužky (jedna kresba může využívat jeden nebo i více kroužků). Touto aktivitou můžeme změřit čtyři dimenze tvořivosti:⁵¹

- plynulost toku nápadů (fluence) – počet různých nápadů
- pružnost (flexibilita) – počet odlišných kategorií nápadů (například všechny obrázky obličejů = jedna kategorie)
- původnost (originalita) – odlišné nápady lišící se od konvenčních a obvyklých voleb – měří se podle výsledků v celé třídě – pokud obrázek nakreslili všichni, dotyčný nedostane žádný počet bodů, jestliže obrázek nakreslili jen některé děti ve třídě, dotyčný získá jeden bod, pokud nakreslil obrázek jako jediný ve třídě, dostane body 2,

50 FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha : Portál, 1997. 172 s. ISBN 80-7178-120-7. s. 88 – badatelé srovnávali děti s nízkými a vysokými skóry v testech měřících inteligenci a v testech měřících tvořivost ve studijních, psychologických a sociálních schopnostech

51 FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha : Portál, 1997. 172 s. ISBN 80-7178-120-7. s. 89

výsledný součet pak dává skóre původnosti

- propracovanost – podrobné vyjádření nápadů – množství podrobností v každé kresbě, tato část se velmi špatně objektivně hodnotí

6.1.5.4 *Tvořivé vyučování*

Rozvoj tvořivého potenciálu žáků vychází z toho, že děti jsou přirozeně tvořivým. Tradiční způsob výchovy ve škole však tvořivost spíše potlačuje, než aby ji rozvíjela. Sama jsem byla svědkem mnoha situací, kdy pro učitele byla projevená tvořivost spíše negativním jevem – jevila se jako neposlušnost, drzost nebo neúcta k učiteli. Domnívám se, že problém může být v některých případech na straně učitele, kdy on jako garant pravdy a metody neuznává jiné postupy nebo názory než ten jeho. To má za následek, že se žák přestane tvořivě projevovat a stane se konformním směrem k učiteli.

Na základě teoretických poznatků o kreativitě mohu říct, že každý člověk má schopnost tvořivosti na různé úrovni a můž ji rozvíjet činností. Výchova k tvořivosti je tak možná v jakémkoli věku a ve všech předmětech. Je na učiteli, zda poupraví své úlohy i na procvičování divergentního a tvořivého myšlení.

Jednou z metod, které povzbuzují divergentní myšlení je například brainstorming. Tato metoda vychází ze zjištění, že někteří žáci se obávají říct své myšlenky a nápady nahlas, aby se náhodou neodlišovali od ostatních a vyhnuli se tak posměchu či nepochopení. Při brainstormingu oddělujeme tvorbu od hodnocení, čím více nápadů, tím lépe. Síla spočívá v tom, že lidé se navzájem inspirují a nápad jednoho žáka vyprovokuje nápad druhého. Aby mohl být brainstorming opravdu účinný, je potřeba se vyvarovat hodnocení nápadu – jak kladného, tak negativního – i nejabsurdnější nápady mohou mít svůj potenciál pro konečné řešení. Nápady se mohou porůznu kombinovat a nabalovat na sebe a tím vznikají nápady nové. Zároveň neplatí nadřazenost či podřazenost – učitel je tak při brainstormingu rovným partnerem. Až po ukončení produkce nápadů nastupuje jejich hodnocení a třídění. Tato metoda je vhodná pro řešení problémů. Brainstorming můžeme použít v mnoha předmětech a v mnoha obměnách (jako je například brainwritting – zásady jsou stejné, nápady se zapisují). V zeměpisu to mohou být problémy obce a jejich řešení, v českém jazyce tak můžeme zlepšit pochopení cizích výrazů – některá cizí slova máme v povědomí a nejsme si úplně jisti, co přesně znamenají. Ve výuce cizích jazyků pak můžeme touto metodou nepřímo rozvíjet slovní zásobu – při vymýšlení nápadů se často setkáme se slovíčkem, které není známo – žáci

si pak slovíčka lépe pamatují, když ho prakticky použijí.

Tvořivá hra, která podporuje nápady zlepšuje schopnost dítěte učit se, protože si tak rozšíří rozsah vnímání.

6.1.6 Kooperativní učení

Teorie L.S. Vygotského staví učení skrze sociální interakci – základem je řeč a komunikace. Podle něj je spolupráce nedílnou součástí pro kognitivní růst a rozvoj poznávacích procesů. Kooperativní učení může být prostorem pro zónu nejbližšího vývoje – skupina pomůže jedinci v rozvoji. Kdo učí jiné, učí zároveň sám sebe.

Kooperativní učení podle R. Fishera může probíhat buď ve dvojici nebo ve skupině. Výuka ve skupině může probíhat například způsobem, který popsal Z. Helus. Ten vidí v kooperativním učení také jednu z možností, jak podpořit rozvoj učení žáků.

Práce ve skupině podporuje nejen rozvoj rozumových dovedností, ale také dovednosti sociální a emoční.

6.1.7 Individuální vedení

Každý žák je velmi individuální a má svůj jedinečný styl učení. Učitel by měl pomoci svým žákům a nechat je přejímat odpovědnost za své učení.

Kladná zpětná vazba

Feedback, reflexe neboli zpětná vazba je pro proces a rozvoj učení žáka velmi důležitá. Aby se žák mohl ve svém studiu posouvat stále dál a mohl stavět na dosavadních zkušenostech, je důležité, aby byl učitelem ohodnocen za svůj výkon. A nemyslím tím hodnocení prostřednictvím školní známky, která v tomto případě nemá dostatečnou výpovědní hodnotu – neukazuje perspektivu.

Abych uvedla příklad – řekněme, že je žák zkoušen z přednesu básně. Báseň přednese, učitel se zamyslí a nakonec výkon oznámkuje například trojkou. Žák si se svou známkou jde sednout a tím pro něj končí proces zkoušení, aniž by si z něj odnesl poznatek, jak příště dostat lepší ohodnocení. Učitel by měl být schopen poskytnout žákovi více informací o jeho výkonu, jako je například poukázat na chyby, kterých se žák dopustil a jak se těmito chybám příště vyhnout. Je velmi příhodné, aby učitel poskytl i vhodná doporučení, jak výkon zlepšit.

Žáka také povzbudí, pokud se učitel nezaměřuje pouze na chyby, ale vyvýší i to, co se

žákovi na výkonu povedlo. Václav Kulič⁵² poukazuje na to, že nestačí, aby bylo na chybu pouze poukázáno – pokud se chyba vyskytne, reakce na ní by měla zahrnovat:

- konstatování kvality výkonu – zda byl výkon nepřesný nebo úplně chybný ,
- vysvětlení – v čem dělá žák chybu a jaká je její příčina,
- instrukce k provedení její opravy,
- komentáře – povzbuzení do dalšího učení, doporučení, jak dál v učení,

Jednou z možností, jak účinně dávat zpětnou vazbu může být vysvědčení formou slovního hodnocení. Slovní hodnocení by mělo obsahovat výše uvedené charakteristiky, aby bylo pro žáka opravdu prospěšné a pomohlo mu se ze svého výkonu poučit.

Zpětná vazba by měla zařadit i názor samotného žáka. K tomu potřebuje dovednosti k sebehodnocení.

52 KULIČ, Václav. *Chyba a učení*. Praha : SPN, 1971. 244 s.

6.1.8 Sebehodnocení

Sebehodnocení je spolu se sebekontrolou klíčovým pojmem vedoucí k uvědomění si vlastního procesu učení.⁵³

Při nástupu do školy se dítě musí vyrovnat s novým postavením, na které nebyl z rodiny zvyklý, což se projeví na jeho sebereflexi a zároveň na jeho objektivním hodnocení vlastních pokroků. Stává se součástí kolektivu třídy. Stává se jedním z více žáků a dostává své místo v hierarchii určené učitelem. Musí se naučit plnit úkoly, které mu škola zadává a na jejichž základě je pak hodnocen jako úspěšný nebo neúspěšný. Hodnocení učitelem je jedním ze základních kamenů utváření sebehodnocení mladého člověka. Je třeba, aby učitelé byli vzdělávání v této problematice, aby se vyhnuli některým negativním jevům, které vytváření sebepojetí dítěte ve škole provází.

Takovým jevem je například sebenaplňující předpověď. Tato teorie říká, že způsob, jakým je dítě hodnoceno učitelem se odráží v jeho výsledcích ve škole.

Sebepojetí také ovlivňuje studijní motivaci – žák, kterému jde hlavně o sebeprosazení se učí pro známky, kdežto žák s adekvátním sebevědomím se zajímá hlavně o látku.

Aby mohla škola rozvíjet žákovu osobnost a pomáhat mu v adekvátním hodnocení sebe sama a svých výsledků, musí být škola žákem akceptována, zařazena vysoko do jeho preferenčních stupic – pokud školou pouze proplouvá a nevěnuje ji větší pozornost než musí, je samozřejmé, že škola velký vliv na osobnost dotyčného žáka nemá a z toho vyplývá, že nemá vliv ani na jeho adekvátní sebehodnocení, které je předpokladem ke kritickému zhodnocení svých výsledků. To, zda žák školu a učitele akceptuje nebo ne, je závislé na několika faktorech. Zmiňme například smysl učitele pro spravedlnost, odbornou výuku, pověst školy na veřejnosti, příhodné prostředí a klima ve třídě atd. Jedním z faktorů je i školní prospěch.

Školní hodnocení může mít vliv kladný (motivace žáka k práci, aktivizace učitelů ve vztahu ke škole apod.) nebo záporný (znepokojení žáka, úzkostnost, strach). Jaký vliv bude školní hodnocení na žáka mít, určuje několik faktorů – jak vnitřních, tak i vnějších, dlouhodobých i přechodných, psychických i somatických.

Podle Jana Slavíka⁵⁴ tyto faktory můžeme zařadit do tří hlavních kategorií, které

53 Hrbáčková, K.: Vliv metakognitivních strategií na rozvoj autoregulace učení, In Pedagogická orientace č.1 2004 s. 82

54 SLAVÍK, J.: *Hodnocení v současné škole* : Východiska a nové metody pro praxi. Praha :

ve výsledku spoluvytvářejí míru pohody žáka.

Tyto kategorie jsou: tzv. psychický „terén“ žáka – temperament, citlivost, celková odolnost, zdravotní stav, míra psychické stability atd.; způsob hodnocení – forma (písemná, ústní, slovní hodnocení, známky), učitelův styl hodnocení apod. Třetím faktorem je sociální kontext hodnocení. Klima třídy, vztah učitele a žáka. Čím zápornější je žákova míra pohody, která dále ovlivňuje další psychické pochody, jako je právě například sebehodnocení.

„Preferenčními postoji učitelů k žákům myslíme zvýrazněnou (převládající, zesílenou) zaměřenost učitele na určité žáky ve třídě, kteří se tak více než ostatní stávají předmětem zvýšeného učitelova zájmu (ve směru kladného nebo záměrného), jsou častěji nadhodnocováni nebo podhodnocováni, jsou vystaveni specifickým formám působení apod. což není bez vlivu na jejich další povinnosti, výkony, vztahy k sobě samým, ke škole i k učiteli, což nachází konečně svůj odraz i v postavení žáka ve vztazích uvnitř školní třídy.“⁵⁵

Tyto postoje jsou často neuvědomělé, svou roli zde sehrává tzv. přeinformace a pojetí dobrého žáka. Předinformaci učitel nezískává z přímého styku s žákem, ale od ostatních učitelů, materiálů o žákovi jako jsou informace o rodině, o jeho prospěchu atd.

Pojetí dobrého žáka je učitelův značně subjektivní názor na to, jak má ideální žák vypadat. Jeden z učitelů může například vyžadovat poslušnost, klid, přísné plnění pokynů – ten pak záporně hodnotí aktivitu, kreativitu a samostatnost, kdežto druhý učitel, který se snaží o rozvoj nekonvenční autonomní osobnosti, bude tytéž vlastnosti hodnotit kladně. Proto se někteří výraznější žáci mohou setkat s velmi různými odezvami na jejich chování a výkony, což pak zpětně ovlivňuje hodnocení sebe sama.

Při trvalém nadhodnocení žák uvěří svým vlastním schopnostem a zvykne se na to, že mu projdou prohřešky jako je nepřipravenost. Tím může vzniknout „naučená bezmocnost“, která se projeví v životě mimo školu, kde žák již není nadhodnocován a dostává se do střetu s realitou.

Naopak žák, který je neustále podhodnocován, může dospět k závěru, že má vlastně učitel pravdu, že mu daný předmět odpravdu nejde a vzdá jakoukoliv snahu o zlepšení, protože „to stejně nemá smysl“. Ztrácí pak svou sebedůvěru, zhorší se mu prospěch a tím se pak potvrdí učitelova slova. Následek podhodnocování může být i takový, že žák začne

Portál, 1999, 190s.(str. 142)

55 PELIKÁN, J., HELUS, Z., Preferenční postoje učitelů k žákům a jejich vliv na účinnost výchovně vzdělávacího procesu. Praha :

odmítat celou instituci školy a ztratí veškerou motivaci k dalšímu vzdělávání.

Dítě si příčiny svého jednání, nebo jeho výsledků vysvětluje shodně s tím, co o tom soudí jeho učitelé nebo jeho rodiče. Žák si vytvoří představu o tom, jak je učitelem atribuován – tato představa se ale nemusí s realitou vůbec shodovat. To má potom takové důsledky, že se žák začne chovat tak, jak si myslí, že je od něj očekáváno. Učitel nebo rodič toto chování zaregistruje a poupraví názor na dítě či žáka ve směru, který si žák subjektivně vytvořil. Tím se vytvoří bludný kruh, ze kterého se těžko dostává.

„...hodnocení je ideálním prostředkem k rozvíjení důležitých metakognitivních funkcí, které jsou nástoji samostatného myšlení a které zahrnují: chápání vnitřního smyslu (učení), sebeřízení, prožitek kompetence (cítit se v učení jistý), prožitek výzvy obsažené v učebním úkolu, komunikaci, volbu cílů, vědomí vlastního vývoje.“⁵⁶

56 FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha : Portál, 1997. 172 s. ISBN 80-7178-120-7. str.154

6.2 Znaky rozvojetvorného prostředí podle podle Z. Heluse⁵⁷

6.2.1 Učební autoregulace

Jak bylo již zmíněno – žák jako individuální bytost je rozdílná i co se do efektivnosti učení týče. Jeden z činitelů, který efektivitu ovlivňuje je, analýza vlastních učebních procesů a hledat způsoby jejich organizace. Tato analýza a organizace je označována jako autoregulace neboli řízení vlastního učení. Žák se stává aktérem vlastního procesu učení – sám se rozhoduje, jak bude v učení dál postupovat, je k učení motivován.

Teorie cyklických fází B. Zimmermana⁵⁸

Učení a jeho řízení je cyklus, který má tři fáze:

- uvažování: tato fáze se týká vytyčení cílů, plánování činností, posouzení vlastních možností – zda úkol zvládnu nebo ne,
- provádění a volní kontrola: samotná činnost – je třeba soustředit svou pozornost na úkol, vydávání instrukcí sám sobě, co bude v procesu následovat, sebemonitorování a sebekontrola,
- sebereflexe: do této fáze cyklu spadá sebehodnocení, posouzení vlastního pokroku, to, čemu připisují úspěch (kauzalni atribuce) a adaptace na nové poznatky,

Helus také popisuje akronym SQ4R amerických autorů E.J. Thomase a F.P. Robinsona.⁵⁹ SQ4R je zkratka pro začátky klíčových slov:

- S = survey (prozkoumej) – orientace v učebním materiálu - pokud předkládáme žákům například odborný text, je vhodné, aby měli k dispozici jeho členění – seznam klíčových slov nebo obsah – tak se žáci seznámí s textem a budou mít hrubou strukturu toho, odkud a kam spěje.
- Q = questions (otázky) – po prvním seznámení nás druhý krok navádí k tomu, abychom se zeptali sami sebe, co o daném tématu už víme, tři základní otázky by měly být: co, jak a proč.

57 HELUS, Zdeněk. *Psychologie*. Praha : Fortuna, 2003. 119 s. ISBN 80-7168-876-2.

58 ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

59 HELUS, Zdeněk. *Psychologie*. Praha : Fortuna, 2003. 119 s. ISBN 80-7168-876-2. s.81

- 4R =
 - read (číst) – po prvních dvou krocích bychom si měli text pozorně přečíst,
 - reflect (zvažuj) – žák by měl promyslet, jaký vztah má předložený text k tomu, co již žák zná, vymezil klíčové pojmy a ujasnil si, co je pro něj nové,
 - recite (přeříkat) – nové poznatky by si měl žák v této fázi uložit do paměti,
 - review (rekapitulace) – žák provede shrnutí, co se z textu naučil,

6.2.2 Využívání kooperativních scénářů

Helus dává příklad, jak pracovat ve dvojici, pokud se žáci mají naučit nějaký text:

- Text je rozdělen do ucelených pasáží,
- studenti se ve dvojicích střídají v rolích reprodukcujícího a posluchače,
- oba si text samostatně přečtou,
- reprodukcující žák pak text vlastními slovy převypráví a posluchač si dělá poznámky, které potom sám doplní, popřípadě opraví,
- potom je na řadě diskuse, kdy mají oba žáci text shrnout,
- text si opět samostatně přečtou a role si vymění,

Tuto metodu spolupráce Robert Fisher nazývá „Vzájemné (reciproční) učení“⁶⁰, kde poukazuje na fakt, že pokud děti sami vyučují – učí se hned dvakrát.

6.2.3 Využití otázek a odpovědí

Stejně jako Robert Fisher, vidí profesor Helus otázky ve vyučování za jeden ze znaků protředí, které je vhodné pro učení žáků. Říká, že čím více různých typů otázek využíváme, tím je učení se skrze otázky efektivnější a napomáhá zdolávat strnulost poznatků.

Strnulost poznatků (nebo-li inerce) znamená, že žák má tyto poznatky zafixované v určitých souvislostech, které se naučil. Pokud chce tyto poznatky zařadit do souvislostí jiných – nových, či je prakticky aplikovat, stává se bezradným. Příkladem inertních poznatků může být například tento případ z výuky cizích slov. Žák se naučí nazpaměť slovíčka ,

⁶⁰ FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha : Portál, 1997. 172 s. ISBN 80-7178-120-7. s.129

gramatiku, různé řečnické obraty, v testech je úspěšný, ale dorozumět se s rodilým mluvčím daného jazyka nedokáže. Další příklad inertních poznatků může být z oblasti historie. Žáci si zapamatují mnoho významných dat, ale nejsou schopni vysvětlit, proč jsou významná (viz. výše – příklad o Zlaté bule sicilské). Správně položené otázky nám k této inerci poznatků nedovolí dojít.

6.2.4 Práce s učebním textem

Pokud se v hodině nebo při samostudiu máme učit z nějakého textu, kterým může být například učebnice nebo odborná kniha, je zpravidla zvykem, že si z něj vybíráme podstatné informace – pomocí podtrhávání a pořizování výpisků. Při tomto způsobu učení je vhodné, aby žák věděl, které informace jsou pro něj důležité, a které ne. Občas se může stát, že žák si v textu podtrhne téměř vše. Tím pak snižuje efektivitu učení, protože není schopen si zapamatovat vše. Pokud se však řídí zásadou: „Podtrhnout v každém studovaném odstavci nanejvýš jednu větu!“⁶¹, je pravděpodobnější, že si na konci zapamatuje mnohem více a opravdu jen to důležité.

V případě výpisků a poznámek z textu je pro žáka nejvýhodnější, pokud text pouze neopisuje, ale vysvětluje jej svými slovy – odborný text si tak přizpůsobí svému vlastnímu jazyku, kterému nejlépe rozumí a snáze si tak učivo zapamatuje. Aby text mohl svými slovy vypsát je samozřejmé, že mu musí i rozumět.

6.2.5 Desatero zásad pro efektivní studium

Zdeněk Helus ve své publikaci popisuje desatero, které by mělo být dodržováno, aby učení žáka bylo co nejefektivnější:

1. Individuálnost učení – každý žák má svůj vlastní styl učení, obecné rady by měly být přizpůsobeny každému žáku. Toho můžeme dosáhnout díky individuálnímu vedení – pomoci učitele žákovi najít vlastní způsob, jak se nejlépe učit. Individuálním vedením můžeme pojmut i následující dvě zásady,
2. Vytvoření učebních zvyklostí.
3. Smysluplnost učiva.

61 HELUS, Zdeněk. *Psychologie*. Praha : Fortuna, 2003. 119 s. ISBN 80-7168-876-2. s.80

4. Vytvoření programu vlastního postupu – ještě než žák započne vlastní činnost studia, měl by být alespoň rámcově seznámen s tím, co se vlastně bude učit. Následně by měl udělat přehled toho, jak bude postupovat a kolik času bude potřebovat. Aby tato zásada mohla být efektivně splněna, můžeme použít Plánování, které uvádí R. Fisher.
5. Zasazení učiva do kontextu lidské kultury – jak bylo uvedeno v podkapitole 6.2.3, je třeba, abychom se vyvarovali inertních poznatků. K tomu můžeme použít kladení otázek, které zdůrazňují oba autoři a Diskutování, které ještě přidává R. Fisher
6. Dokumentace – při práci si vedeme dokumentaci na bázi poznámek, výpisů hlavních myšlenek. K dokumentaci můžeme využít také Mentálního mapování, které nám pomůže si vizuálně ujasnit jednotlivé pojmy a jejich vzájemné vztahy
7. Kontrola našeho studia – žák by sám měl vědět, zda to, co se učil, se opravdu naučil. Je třeba, aby si našel vlastní mechanismus, jak si tuto skutečnost ověřit. Některým pomáhá si učivo přefíkat nahlas sám sobě nebo ostatním, některým pomáhá si to, co již umí napsat na papír – k tomu může být zase užitečnou pomůckou Mentální mapování.
8. Studijní partnerství – důležitost kooperace vidí jak Fisher, tak Helus – oba se shodují na tom, že při práci ve dvojici nebo ve skupině se žák naučí více, než by se mohl naučit sám díky vzájemné interakci mezi žáky.
9. Vžití se do učitele – při každém studiu nás čeká kontrola, zda jsme se zadané učivo naučili. Tuto kontrolu provádí zpravidla učitel formou testů nebo zkoušení. Když se tedy žák na tyto způsoby kontroly připravuje, měl by zohlednit, co a z jakého důvodu po něm učitel bude chtít.
10. Analýza chyb a neúspěchů – v případě chyby by měl žák s pomocí učitele hledat její příčinu a dojít k opatření, aby se tato chyba v budoucnu nestala. Aby mohl žák objektivně svou chybu posoudit a její příčinu najít, je třeba, aby byl vybaven schopností sebehodnocení

7 Závěr

Školní učení je specifickým druhem učení, který probíhá v pedagogickém kontextu. Takové učení směřuje k cíli, je organizované, řízené a žák v něm vidí smysl. Žák by se měl do učení aktivně zapojovat, nové poznatky by měly navazovat na to, co již zná, měl by se sám umět rozhodnout, jak bude pokračovat.

Tyto charakteristiky školního učení si dal za cíl Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání ve svých klíčových kompetencích, hlavně v kompetenci k učení, která stmeluje všechny ostatní kompetence.

Pro to, aby byli žáci po ukončení základní školy plně vybaveni klíčovou kompetencí k učení se bude muset udělat mnoho změn ve stávajícím vyučování. Vyšší nároky nejsou kladeny jen na žáky, ale i na jejich učitele, kteří se budou muset na danou problematiku zaměřit, zvážíme-li, že jsem se zabývala pouze jednou klíčovou kompetencí z celkových šesti vymezených v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.

Jedna z možností, jak se věnovat klíčové kompetenci k učení, je věnovat se jí systematicky ve vyučovacím bloku. Prostor pro to dává průřezové téma Osobnostní a sociální výchova, která formuje studijní dovednosti a rozvíjí schopnost poznání. V rámci předětu Osobnostní a sociální výchova tak může vzniknout prostor pro rozpoznání učebního stylu žáka, klade se důraz na závěrečnou reflexi, z čehož plyne, že se žák naučí hodnotit sama sebe i své okolí, vlastní práci a práci ostatních. Druhou možností je včlenit do vzdělávacích předmětů obecné strategie, které podporují učení.

Na konci základního vzdělávání, to jest na konci deváté třídy, by tak žák měl být schopen řídit své učení, efektivně vyhledávat a zpracovávat informace, s informacemi by pak měl nadále umět pracovat – operovat s termíny a systematizovat. Žák by se neměl stát obětí kognitivního nezájmu, ale samostatně pozorovat a experimentovat. Svou práci a pokrok by pak měl být schopen zhodnotit a kriticky posoudit.

Těchto cílů můžeme dosáhnout tím, že vytvoříme prostředí, které podporuje učení a vyšší myšlenkové operace.

Psychologie učení a pedagogická psychologie položili také základ psychodidaktice – to je interdisciplinární teorie, která propojuje poznatky didaktiky a psychologie učení. Podstatou psychodidaktiky je poznání, že vzdělávací procesy bychom měli vysvětlovat

i z psychologických hledisek.⁶²

Na základě literatury – dvou publikací, které jsem si pro svou práci vybrala, můžeme dojít k následujícímu seznamu, který rozvíjí školní učení

- kladení otázek,
- podpora tvořivosti,
- diskutování,
- plánování,
- mentální mapování,
- kooperativní učení,
- individuální vedení,
- sebehodnocení,
- práce s učebním textem,
- využití kooperativních scénářů,
- učební autoregulace.

Tento seznam je zatím neúplný a jistě se bude postupně doplňovat na základě nových poznatků, které sebou přinesou nové výzkumy na tomto poli.

62 PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vyd. Praha : Portál, 2003, s. 192.

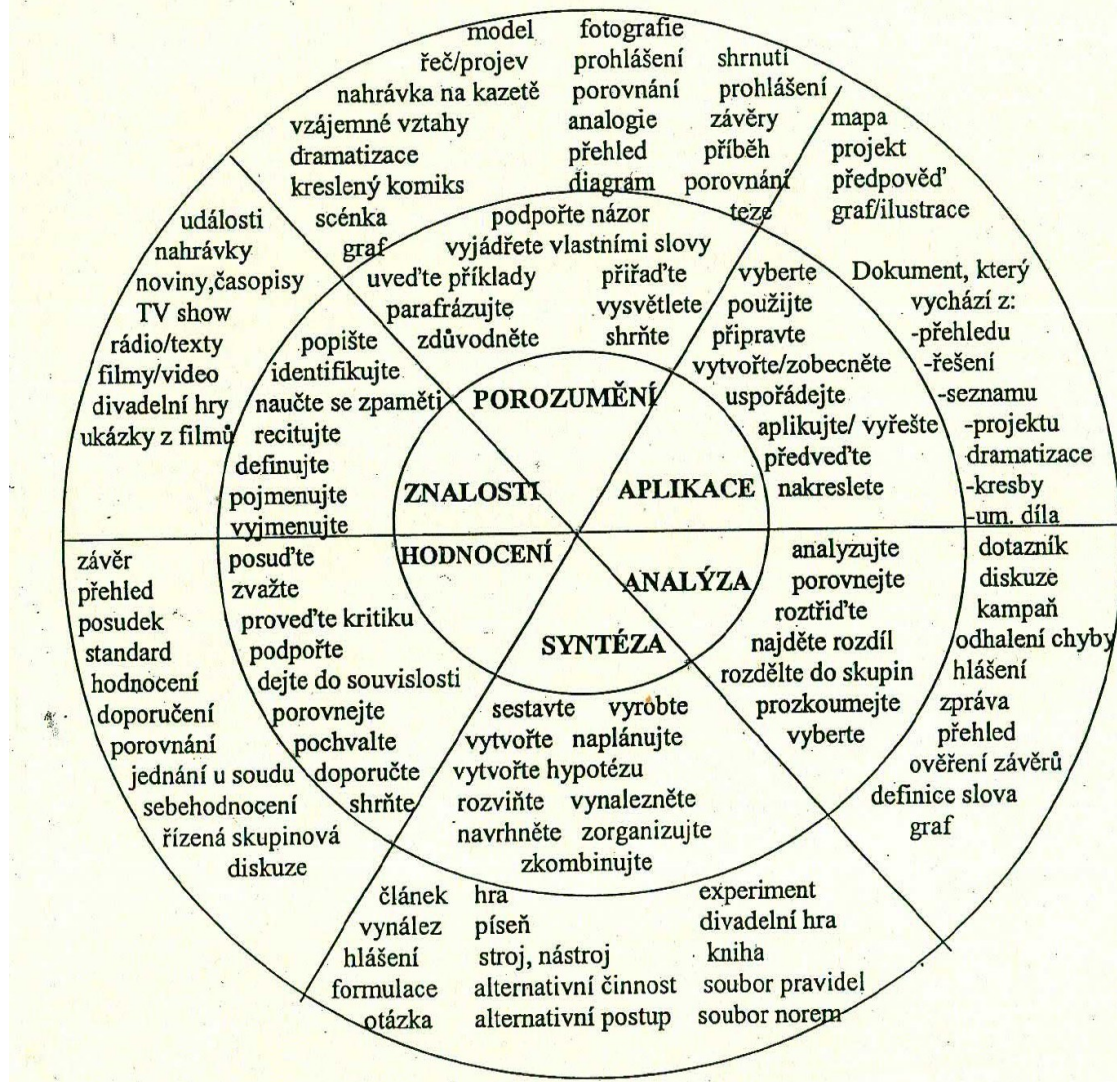
8 Seznam použité literatury

- BRUNER, J.S. *Vzdělávací proces*. Praha : SPN, 1965. 89 s.
- ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
- ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997. 415s. ISBN 80-7066-534-3.
- *České vzdělávání a Evropa*. Praha : Sdružení pro vzdělávací politiku, 1999. 86 s. ISBN 80-211-0307-8.
- FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha : Portál, 1997. 172s. ISBN 80-7178-120-7.
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 1997. 383s. ISBN 80-7178-063-4.
- HELUS, Z., HRABAL, VL., KULIČ, V., MAREŠ, J.: *Psychologie školní úspěšnosti*. SPN, Praha 1979.
- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha : Portál, 2004. 228 s. ISBN 80-7178-888-0.
- HELUS, Zdeněk. *Psychologie*. Praha : Fortuna, 2003. 119 s. ISBN 80-7168-876-2.
- HRBÁČKOVÁ, K. *Vliv metakognitivních strategií na rozvoj autoregulace učení*. Pedagogická orientace. 2004, 1, s. 81-88.
- *Klíčové kompetence : vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání*. Brussels : Eurydice, 2002. 152 s.
- KRYKORKOVÁ, Hana, et al. *Metakognice a autoregulace - jedna z možností rozvoje učební kompetence žáků*. Praha : FF UK, 2008. 160 s. ISBN 80-7178-888-0.
- KRYKORKOVÁ, Hana, et al. *Učitel v současné škole*. Praha : FF UK, 2010. Pojetí školního učení, s. 155-157. ISBN 2010978-80-7308-301-4.
- KRYKORKOVÁ, Hana. Kognitivní svébytnost, teoretická východiska a okolnosti jejího rozvíjení. *Pedagogika*. 2008, 2, s. 140-155.
- KULIČ, Václav. *Chyba a učení*. Praha : SPN, 1971. 244 s.
- KULIČ, Václav. *Psychologie řízeného učení*. Praha : Academia, 1992. 187s. ISBN 80-200-0477-5.

- LANGOVÁ, M.: *Učitel v pedagogických situacích*, UK, Praha 1992
- LOKŠOVÁ, Irena; LOKŠA, Jozef. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha : Portál, 1999. 199 s. ISBN 80-7178-205-X.
- MAREŠ, Jiří; KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Brno : Masarykova univerzita, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3.
- MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. Praha : Portál, 1998. 239 s. ISBN 80-7178-246-7.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Obecná psychologie část 2. : Psychické procesy*. Praha : UK, 1992. 174 s. ISBN 80-7066-524-6.
- PASCH, Marvin, et al. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. 2. vyd. Praha : Portál, 2005. 416 s. ISBN 80-7367-054-2
- PELIKÁN, J., HELUS, Z., *Preferenční postoje učitelů k žákům a jejich vliv na účinnost výchovně vzdělávacího procesu*. Praha :
- PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. Praha : Portál, 1999. 164 s. ISBN 80-7178-309-9.
- *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2004.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Kurs obecná lingvistiky*. Praha : Academia, 1996. 468 s. ISBN 80-200-0560-9.
- SILBERMAN, Mel.: *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování: Osvědčené způsoby efektivního vyučování*. Praha : Portál, 1997. 311 s. ISBN 80-7178- 124-X.
- SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního učení : Mentální mapování. Moderní vyučování*. 2006, 4, s. 15.
- SLAVÍK, J.: *Hodnocení v současné škole : Východiska a nové metody pro praxi*. Praha : Portál, 1999, 190s.
- STERNBERG, Robert J. *Úspěšná inteligence : Jak rozvíjet praktickou a tvůrčí inteligenci*. Praha : Grada publishing, 1996. 208 s. ISBN 80-247- 0120-2.
- ŠVEC, V.: *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*, Brno: PedF MU, 1998, s.22
- TONUCCI, Francesco. *Vyučovat nebo naučit?*. Praha : PedF UK, 1994. 64 s.
- VALIŠOVÁ, Alena ; KASÍKOVÁ, Hana a kolektiv. *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada, 2007. 404 s. ISBN 978-80-247-1734-0
- VETEŠKA, Jaroslav, TURECKIOVÁ, Michaela. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha : Grada, 2008. 159 s. ISBN 978-80-247-1770-8

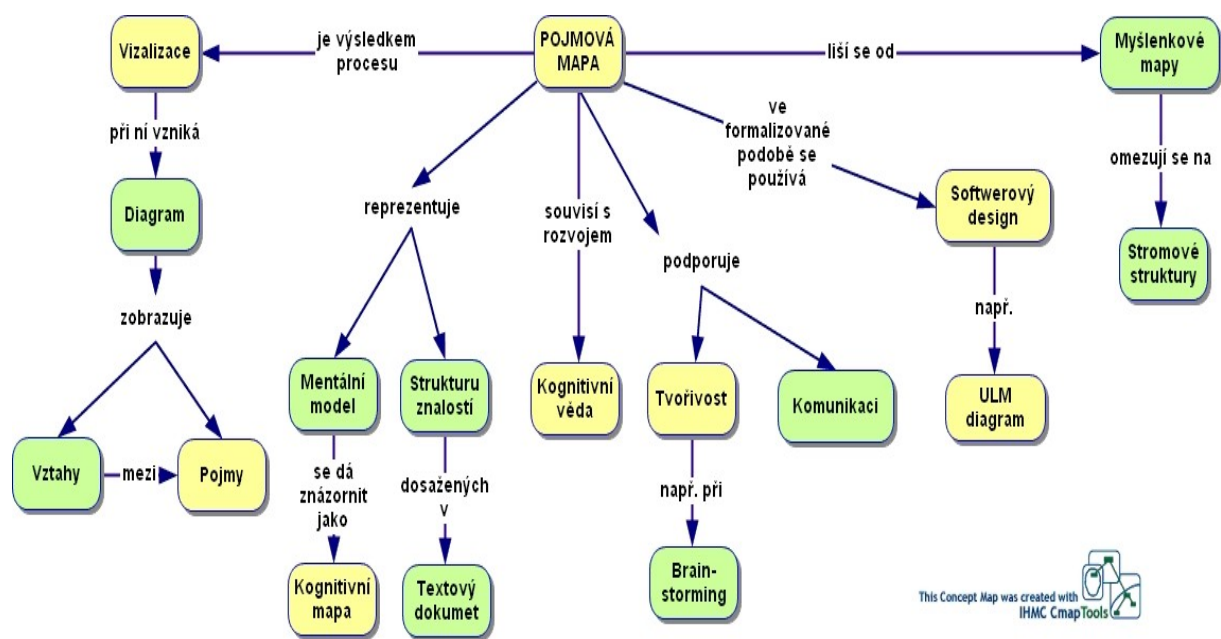
- www.e-twinning.cz
- www.moogole.org

Bloomova taxonomie: Tvorba otázek a úkolů



Příloha č. 1 Bloomova taxonomie kognitivních cílů⁶³

⁶³ http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/3156/priloha_3.pdf



Příloha č.2 Pojmová mapa⁶⁴

⁶⁴ <http://www.e-profess.cz/data/KONCEPTUALNI%20M.jpg>

Anotace

Rozvojetvorné možnosti školního učení

Práce se zabývá tématem rozvoje školního učení. V prvních kapitolách vysvětluje, co je to školní učení a jaká jsou její teoretická východiska. Další kapitola pojednává o důležitosti klíčové kompetence k učení, která by měla být cílem rozvoje školního učení a zároveň stmeluje ostatní klíčové kompetence tak, jak si je vymezil Rámcový vzdělávací program.

Delší část práce se zabývá konkrétními možnostmi rozvoje školního učení. Tyto konkrétní možnosti jsou sumarizací literatury dvou autorů, kteří se ve svých pracích zabývají problematikou rozvoje školního učení. Kapitoly jsou proloženy průběžným srovnáváním obou pohledů autorů na danou problematiku.

Annotation

The possibilities of progress in the school learning process

Thesis deals with progress in the school learning process. In the first chapters explain, what „school learning“ is and what are it's theoretical resources. The next chapter deals with the importance of learning key skills which should be the aim of the process of learning and unites other key skills in the way it describes the General educational program.

Next part of this thesis deals with specific possibilities of progress in the school process. These possibilities are the summarization of literature from two writers who deal with questions of progress in school learning process. hapters are interleaved with a comparison of views of the two mentioned authors.

Souhlas s půjčováním BP

Souhlasím s tím, aby moje bakalářská práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

V Praze dne.....

.....

Podpis

Pořadové číslo	Jméno čtenáře	č. ISIC karty	Bydliště	Datum